

Kossack, Peter

## **Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen**

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 321-344. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)*



Quellenangabe/ Reference:

Kossack, Peter: Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen - In: Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 321-344* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85717 - DOI: 10.25656/01:8571

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85717>

<https://doi.org/10.25656/01:8571>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von  
Erwin Beck  
Hermann J. Forneck

*Band 3*

Daniel Wrana

Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

# Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen  
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich  
Opladen, Berlin & Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender  
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>  
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und  
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649486>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag  
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN 978-3-86649-486-2**  
**DOI 10.3224/86649486**

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln  
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau  
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

# Inhalt

## **Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band**

Daniel Wrana, Christiane Maier Reinhard

7

## **Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand**

Daniel Wrana

17

## **Lesarten im Professionalisierungsprozess**

*Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen*

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

69

## **Spielzüge des Lernberatungshandelns**

*Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen*

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

161

## **Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken**

Daniel Wrana

195

## **Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik**

Jürg Zurmühle

215

**Gesprächsinterventionen in der Lernberatung**

*Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns  
in der Lernberatung*

Thomas Huber

249

**Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher  
Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen**

Katrin Berdelmann

275

**Pädagogische Professionalität als  
Entwicklungsaufgabe**

*Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer  
Selbstlernarchitektur*

Alexandra Schmidt-Wenzel

287

**Lernberatung in der Selbstlernarchitektur**

*Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht*

Joachim Ludwig

301

**Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation  
in Selbstlernarchitekturen**

Peter Kossack

321

**Kontexte – die Selbstlernarchitektur @rs**

Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana

345

**Autorinnen und Autoren**

353

# Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen

Peter Kossack

Mit der Einleitung wird die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen als zentrales theoretisches Moment eingeführt, ohne das die in diesem Beitrag vorgeschlagene konzeptionelle Rahmung von Lernberatung nicht angemessen begriffen werden kann (1). Daraufhin wird die in diesem Zusammenhang entwickelte poststrukturalistische Lerntheorie vorgestellt (2), um daran didaktische Implikationen anzuschließen (3.1), die in der Selbstlernarchitektur eine spezifische Artikulation finden (3.2). In diese Ableitung hinein wird dann die Lernberatung als rhizomatische Lernentwicklungskommunikation konzeptionell entwickelt (4), d.h. sie wird bezüglich ihres Status<sup>1</sup>, ihres Ortes (Integration), ihrer Aufgabe, der Werkzeuge, des Prozesses und der Professionalisierung hin elaboriert. Abschließend werden die Ergebnisse des Beitrags in den didaktischen Einsatz der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen übersetzt (5).

## 1 Die Lernberatung im Kontext

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, auf der Grundlage der vorliegenden Arbeiten die Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen systematisch zu verorten und zu beschreiben. Lernberatung in Selbstlernarchitekturen wird in der Regel in einem bestimmten Kontext diskutiert. Dies gilt im Besonderen für die grundlegenden Texte von Forneck (vgl. z.B. Forneck 2005c; Forneck/Springer 2005). Dieser Kontext ist kein zufälliger, sondern vielmehr bedeutsam, um Status und Funktion der Lernberatung angemessen einordnen zu können, und wurde an verschiedenen Stellen erläutert (vgl. Forneck 2001; Forneck 2002; Wrana 2003; Forneck/Wrana 2005).

Wie sieht nun also dieser Kontext aus? Es handelt sich dabei nicht allein um die Einbettung der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen, also um die Struktur eines didaktischen Arrangements, sondern darüber hinaus um eine Struktur, die den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext des didaktischen Arrangements theoretisch, konzeptionell und praktisch mit im Kalkül

behält. Es macht durchaus einen Unterschied, ob man versucht die Funktion von Lernberatung im Allgemeinen zu behandeln oder ob Status und Funktion von Lernberatung auf eine didaktische Konzeption und deren Kontext bezogen werden.

Die Lernberatung, von der hier die Rede sein wird, ist als ein Element der didaktischen Strukturierung und Gestaltung von Selbstlernarrangements entwickelt und soll in diesen auf eine bestimmte Weise funktionieren. Diese Selbstlernarrangements sind wiederum in den Kontext der Diskussion um die „Neue Lernkultur“ eingeschrieben, und dieser ist selbst wieder sowohl erziehungswissenschaftlich als auch (bildungs-)politisch und sozio-kulturell kontextualisiert.

Einhergehend mit einer spezifisch gesellschaftlichen Situation, in der im Zusammenhang mit dem Programm des lebenslangen Lernens das Selbstlernen eine privilegierte Bedeutung erhält, wird erziehungswissenschaftlich und

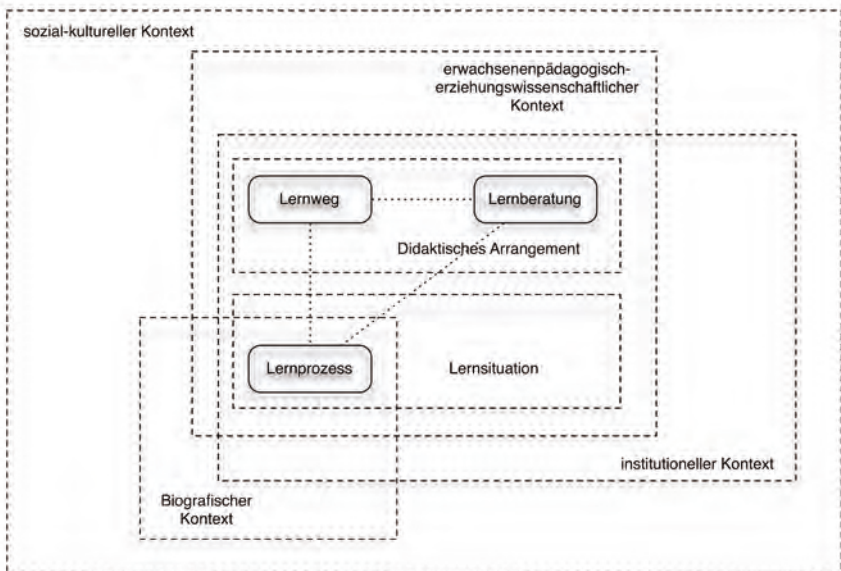


Abbildung 1: Die Lernberatungskontexte

didaktisch die Umkehr zu einer „Neuen Lernkultur“ diskutiert und gefordert.<sup>1</sup> Die Didaktik des selbstsorgenden Lernens lässt sich nun als Vorhaben lesen, ein theoretisch fundiertes und mikrodidaktisch elaboriertes didaktisches Kon-

<sup>1</sup> Vgl. die machttheoretische Analyse von Klingovsky zur „Neuen Lernkultur“, ihrem Kontext und die didaktischen Anstrengungen, die Subjekte in diesem angemessen regieren zu lassen (Klingovsky 2009).



zept in diesen Kontext einzuschreiben und damit zugleich die Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen zu verändern. Sie wird auf der Basis einer Theoriefolie entwickelt, die einerseits geeignet erscheint, den gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Kontext zu analysieren und in diesem angemessen zu agieren, andererseits wird die Theoriefolie zur Grundlage einer Lerntheorie. Auf der Grundlage dieser Lerntheorie und der Analyse der sozio-kulturellen Bedingungen erwachsenenpädagogischen Handelns wird dann die Didaktik des selbstsorgenden Lernens entfaltet. Bei der Theoriefolie, von der die Rede ist, handelt es sich um poststrukturalistische Analysen und Positionen, die von Lyotard ausgehend vor allem von Bourdieu und Foucault inspiriert sind.<sup>2</sup>

Es findet ein doppelter Gebrauch dieser Theorien statt. Einmal werden sie gebraucht, um die soziale Wirklichkeit zu beschreiben und zu erklären, und zum anderen werden sie benötigt, um über diese Klärung hinaus die Gestaltung dieser sozialen Wirklichkeit anzuleiten.<sup>3</sup> Die Didaktik des selbstsorgenden Lernens ist eine solche Anleitung zur Gestaltung sozialer Wirklichkeit, und die Selbstlernarchitekturen sind wiederum der konkrete Ausdruck dieser Didaktik. Lernberatung erhält in Selbstlernarchitekturen eine herausgehobene Bedeutung. Die Bedeutung der Lernberatung in dem Sinne, wie sie hier vorgestellt wird, lässt sich nur erschließen, indem ihre Beschreibung auf ihren Kontext und die theoretische Folie bezogen wird.

Lernberatung in Selbstlernarchitekturen lässt sich als der Ort beschreiben, an dem Lernprozesse thematisiert werden können, und zwar hinsichtlich

- ihrer materialen wie formalen Ebene,
- des nicht-zufälligen Zusammenhangs zwischen diesen Ebenen,
- der Differenz zwischen den in der Selbstlernarchitektur angelegten und den im Prozess individuell entwickelten Lesarten,
- des Kontextes des Lernprozesses.

Als Lernberatung wird im Zusammenhang der Didaktik des selbstsorgenden Lernens und der Selbstlernarchitekturen eine synchrone asymmetrische professionell strukturierte pädagogische Interaktionsform bezeichnet, die systematisch in das didaktische Arrangement integriert wird und deren thematischer Fokus lernwegeorientiert ist. Lernberatung bezieht sich auf konkrete Lernprozesse.

---

2 Neben den schon genannten sind weitere Arbeiten relevant, auch wenn deren Eindruck nicht immer sichtbar wird. Zu diesen zählen z.B. Arbeiten von Derrida, Baudrillard sowie Deleuze und Guattari.

3 Dies geht nicht ohne Brüche und Widersprüchlichkeiten, da aus der Analyse eines Ist-Zustandes sich kein Soll-Zustand ableiten lässt. Mit anderen Worten: Aus denotativen Aussagen lassen sich keine präskriptiven Aussagen ableiten. Es lassen sich aber präskriptive Aussagen auf denotative beziehen, d.h. die (sozial-)wissenschaftliche Analyse und Beschreibung alleine reicht nicht aus, um aus dieser ein didaktisches Konzept abzuleiten. Dazu ist ein spezifisch pädagogischer Einsatz notwendig.

Um den Blick auf die so gerahmte Lernberatung zu raffinieren, um also angemessen beschreiben zu können, was die Lernberatung wie woraufhin leisten soll, müssen wir zunächst – zumindest skizzierend – einige der Didaktik des selbstsorgenden Lernens zugrunde liegenden lerntheoretischen Annahmen einführen. Dieser Zwischenschritt ist notwendig, weil erst mit dieser Vorstellung sichtbar wird, was eigentlich in der Lernberatung beraten wird.

## 2 Grundzüge einer poststrukturalistischen Lerntheorie

Um diese Grundlage zu schaffen, werden wir im folgenden Abschnitt beschreiben, wie Lernen aus einer poststrukturalistischen Perspektive verstanden wird<sup>4</sup>, wie sich die spezifische Qualität des „selbstsorgenden Lernens“ kennzeichnen lässt, wie dieser Prozess im Gebrauch von Praktiken realisiert wird und dass dieser Prozess als Dezentralisierung des Selbst verstanden werden kann.

Greifen wir zum Einstieg auf ein Zitat von Forneck zurück, in dem das selbstsorgende Lernen beschrieben wird. „Es handelt sich bei diesem Prozess [Lernen, Anm. P.K.] sowohl um die Aneignung von Wissen, Können und Fertigkeiten als auch um die Herausbildung eines Bewusstseins von dieser Aneignung, in der Lernende eine Determination in Lernprozessen verhindern können sollen.“ (Forneck 2005a: 23)

Forneck beschreibt die spezifische Qualität des selbstsorgenden Lernens. Als selbstsorgendes Lernen wird ein Lernprozess bezeichnet, in dem etwas auf eine bestimmte Weise angeeignet wird und zugleich eine Differenz zu dieser Aneignung entsteht. Um die poststrukturalistische Perspektive auf den Lernprozess zur Geltung zu bringen, müssen wir einen Aspekt aus der vorhergehenden Aussage besonders in den Blick nehmen: ein bestimmtes Verständnis von Aneignung. Was heißt hier Aneignung? Der Prozess der Aneignung ist im Kontext einer poststrukturalistischen Lerntheorie ein Akt der Produktion von Bedeutungen. Lernen kann, im Anschluss an Wrana, als semiotischer Akt verstanden werden (vgl. Wrana 2008: 79). Aus einer poststrukturalistischen Perspektive meint sich etwas anzueignen dann, Bedeutungen zu produzieren. Es handelt sich dabei aber nicht um Bedeutungen als Identitäten in dem Sinne, dass etwas wesensmäßig erkannt wird, sondern vielmehr um Bedeutung, die

---

4 Es handelt sich somit um eine Lerntheorie, die sich in einem weiten Sinne postmodernen Lerntheorien zuordnen lässt, sich aber hinsichtlich ihrer spezifischen Theoriefolie von anderen Lerntheorien unterscheiden lässt. Es lassen sich trotzdem durchaus „verwandtschaftliche“ Relationen herstellen zu lerntheoretischen Ansätzen, wie sie Lave/Wenger 1991, Tennant 2009, Ulmer 1985 oder Usher et al. 1997 beschreiben. Darüber hinaus gibt es viele Relationen zu anderen lerntheoretischen Horizonten, die an dieser Stelle nicht immer expliziert werden können.

über die Realisierung von Differenzen produziert wird.<sup>5</sup> Bedeutung in semiotischen Akten herzustellen heißt, Unterschiede zu machen. Der gemachte Unterschied lässt sich nicht einfach auf die Struktur oder Bedeutung des Gegenstandes, an dem ein Unterschied gemacht wurde, ableiten. Die Bedeutung des Gegenstandes als Zeichen ist prinzipiell abhängig von seinem Ort in der Struktur. Insofern etwas Bedeutung hat, ist es in Zeichen aufgehoben. Was Zeichen bedeuten, hängt wiederum von ihrer Position in der Struktur – man könnte auch sagen, vom Kontext – ab.

„Versteht man nun Lernen in diesem Sinn als eine Tätigkeit des Strukturierens, als ein Tun, in dem ein Element an ein anderes angeschlossen wird und damit eine Bedeutung bekommt, dann lässt sich mit Forneck (2006: 34) festhalten, dass die elementare Operation in der poststrukturalistischen Lerntheorie das Realisieren einer Lesart ist.“ (Wrana 2008: 71) Die Positionierung der Zeichen, also der Akt der Strukturierung, der Prozess der Bedeutungsrealisierung lässt sich als die Realisierung von Lesarten beschreiben (vgl. auch Klinovsky/Kossack 2007: 85).

Um dies mit einem Beispiel zu verdeutlichen: Ein Hochschulseminar an einer deutschsprachigen Hochschule wurde von einem Dozenten eröffnet, in dem er an die Tafel schrieb: „Bitte finden Sie sich zum Seminarbeginn am roten Platz ein.“ Diese Aufforderung wurde ergänzt um den Seminartitel und die Unterschrift des Dozenten. Die Studierenden, die sich also an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit, zu einem bestimmten Zweck eingefunden hatten, konnten so wissen, dass diese Aufforderung ihnen galt (oder eben nicht) und dass dem Sender der Nachricht, die Autorität zukam, eine solche Aufforderung zu lancieren.<sup>6</sup> Die Studierenden fanden sich am „roten Platz“ ein. Niemand kam auf die Idee, dazu nach Moskau zu fahren, allen war klar, dass es sich um den roten Platz in der Hochschulhalle handeln muss.

Die Bedeutung des Zeichens „roter Platz“ hängt von der Position des Zeichens in der Struktur ab und kann nur über den Kontext des Gebrauchs „richtig“ verstanden werden. Es wird nun vielleicht sichtbar, dass diese Position durchaus nicht einfach vorliegt, sondern zugleich in einem semiotischen Akt erst hervorgebracht wird. Die Studierenden haben in einem semiotischen Akt eine Lesart in Bezug auf das Zeichen „roter Platz“ realisiert. Eine Lesart, die abhängig war vom konkreten Kontext und allein über diesen „richtig“, d.h. angemessen verstanden werden konnte. Umgekehrt heißt das aber auch, dass die Studierenden die Bedeutung des „roten Platzes“ immer auch anders hätten herstellen können. Sie hätten dann eine Lesart realisiert, die von der im Kontext passenden sozial normierten Lesart abgewichen wäre. In dem konkreten

---

5 Der differenztheoretische Hintergrund zu dieser Überlegung kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden (vgl. dazu u.a. Kossack 2006: 89–140).

6 Das heißt nun keineswegs, dass damit automatisch der Aufforderung nachgekommen werden muss, sondern nur, dass sie durch die soziale Position des Senders legitimiert ist.

Fall hätte das dazu geführt, dass es zwischen den Studierenden und dem Dozenten zu einem „Missverständnis“ gekommen wäre.

Mit diesem Beispiel wurde ein semiotischer Akt beschrieben, in dem von den Beteiligten eine gemeinsame Lesart realisiert wurde. In diesem Beispiel wurde aber noch nicht gelernt. Es handelt sich hier um semiotische Akte, wie wir sie andauernd in unserem Alltag verwirklichen. Damit von Lernen gesprochen werden kann, muss es sich um spezifische semiotische Akte handeln. Um von Lernen sprechen zu können, muss es sich um semiotische Akte handeln, die keine Aktualisierung eines vorhergehenden Aktes darstellen, sondern die Produktion einer neuartigen Bedeutung implizieren.

Versuchen wir uns auch dies an einem Beispiel zu verdeutlichen. In einem Seminar zur Einführung in die Erwachsenenbildung für Erstsemester an einer Hochschule erhielten die Studierenden den Auftrag, in der Universitätsbibliothek zu recherchieren, was „Erwachsenenbildung“ bedeutet. Es wurde offen gelassen, wie sie das tun, also sowohl, wie sie in der Bibliothek recherchieren als auch welche Literatur geeignet sein könnte, um Definitionen oder Beschreibungen zur Erwachsenenbildung zu finden. Die Studierenden realisierten in Kleingruppen den Auftrag, recherchierten und präsentierten jeweils unterschiedliche Definitionen und Beschreibungen zur Erwachsenenbildung. Im Anschluss an die Präsentationen der Ergebnisse wurden diese dann auf zwei Ebenen diskutiert. Zum einen auf der formalen Ebene der Recherchepraktiken: Wie sind die Studierenden vorgegangen? Welcher Texttyp erschien angemessen und vielversprechend, um die Aufgabe zu bearbeiten. Es konnten so verschiedene Texttypen rekonstruiert werden, die sich besonders eignen, um einen ersten Einblick und ggf. eine Definition zu einem Gegenstand – im Fall des Seminars die „Erwachsenenbildung“ – zu erhalten: Dazu gehören z.B. Lexika, Handbücher, Einführungen. Auf dieser Ebene war es so möglich, den Zusammenhang von Texttyp und Möglichkeiten oder Grenzen, die ein Texttyp impliziert, zu thematisieren. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse auf der materialen Ebene (den Bedeutungen der Definitionen) diskutiert. Es zeigte sich, dass die Definitione nicht identisch waren und dass über die Zeit (es handelte sich um Definitione aus den 1960er, 1970er, 1980er Jahren und der Gegenwart) der Gegenstand dessen, was unter Erwachsenenbildung verstanden wird, partiell variiert. Über die Diskussion der Differenzen und Analogien in den verschiedenen Definitionen zur Erwachsenenbildung konnte damit einerseits der Gegenstand der Erwachsenenbildung geschärft werden, und andererseits wurde die diskursive Herstellung und Variabilität eines solchen Gegenstandes sicht- und analysierbar. In diesem Beispiel konnten semiotische Akte gegenüber dem Lerngegenstand realisiert werden, mit denen neuartige Lesarten gegenüber dem Gegenstand einhergehen.

Insofern Lernen sich in einer spezifischen Praxis materialisiert, bedeutet Lernen nicht einfach in dieser Praxis Bedeutungen oder Differenzen zu reali-

sieren, sondern neue Bedeutungen über neue Differenzen zu realisieren.<sup>7</sup> Lernen kann also als ein Prozess beschrieben werden, in dem Bedeutungen neu hergestellt und miteinander konstellierte werden.

Lernen wird in der poststrukturalistischen Lerntheorie daher als semiotischer Akt verstanden, den die Lernenden vollziehen, indem sie bestehende semiotische Zusammenhänge verknüpfen und neu strukturieren. (Wrana 2008: 71)

Damit ist ein zentrales Merkmal einer poststrukturalistischen Lerntheorie eingeführt. Ein zweites Merkmal bezieht sich auf das Verständnis der Weisen, mit denen im Lernprozess an einem Gegenstand Bedeutungen realisiert werden: die Lernpraktiken. Mit dem Praktikenbegriff greift die poststrukturalistische Lerntheorie auf eine bestimmte Konzeption von Handlungsweisen zurück. Menschliche Handlungen sind nie einfach nur individuelle Handlungen, Handlungen, die von einem autonomen Subjekt hervorgebracht werden, sondern mit dem Praktikenkonzept wird die individuelle Handlung an ein Arsenal von Handlungsweisen angeschlossen, die im sozialen Raum verteilt zur Verfügung stehen. Auf der Ebene der Distribution und des Zugangs von Praktiken folgt für eine Lerntheorie daraus, dass Lernpraktiken zwar immer individuell und spezifisch entwickelt mit einem Selbst vorliegen, zugleich sind die entwickelten Lernpraktiken aber weniger ein Ausdruck einer bestimmten natürlichen Persönlichkeitsdisposition als vielmehr Ausdruck und Effekt der sozialen Position des lernenden Selbst. Hiermit lässt sich die ungleiche Verteilung von Lernfähigkeiten anders kontextualisieren und thematisieren als über Konzepte der Intelligenz oder Persönlichkeitsmerkmale. Wenn wir davon ausgehen, dass Lernfähigkeiten ungleich ausgeprägt sind, dann lässt sich über den Rückgriff auf den Begriff der Praktiken diese ungleiche Verteilung als sozial hergestellte und individuell erworbene Fähigkeit beschreiben und zugleich damit als veränderliche kennzeichnen: Lernen ist lernbar. Neben dieser strukturellen Produktivität des Rückgriffs auf das Praktikenkonzept in einer poststrukturalistischen Lerntheorie ist auf ein zweites relevantes Moment hinzuweisen. Praktiken gehen den Individuen immer schon voraus. Sie liegen vor. Es handelt sich also um Handlungsweisen, die sich entwickelt haben, um mit diesen bestimmte Handlungen auf ein bestimmtes Ziel hin durchzuführen. Lernpraktiken sind dann wiederhol- und routinisierbare Handlungsweisen, die geeignet sind, einen Lerngegenstand so zu bearbeiten, dass an diesem neue Lesarten realisiert werden können. In seiner Wiederholbarkeit ist eine Praktik aber zugleich nie identisch. Praktiken sind Produkte kultureller Strukturierungen, die in der Praxis notwendig variiert werden: Sie sind iterabel. Wrana übersetzt im Anschluss an Derrida das Konzept der Iterabilität diskursiver Akte in den Lernprozess.

Der diskursive Akt ist von vorausgehenden Akten geborgt und schreibt sich in ein Feld kultureller Bedeutungen ein, die vor ihm existieren. Die Iterabilität impliziert aber die

---

7 Vgl. dazu auch Wrana 2010, im Besonderen S. 105ff.

nicht identische Wiederholung, jeder Äußerungsakt ist neu und wiederholt zugleich. Auch wenn das Geborgte ein heteronomes Gut ist, ist das Borgen ein Akt, der das Geborgte wieder aneignet und notwendig transformiert. Der Akt kann seinem Widerspruch, wiederholt und anders zugleich zu sein ebenso wenig entgehen, wie das Subjekt seinem Widerspruch, selbst zu handeln und doch permanent dem Schon-da-Seienden ausgesetzt zu sein. (Wrana 2008: 70)

Praktiken sind den Individuen einerseits vorgängig und andererseits werden Praktiken in ihrem Gebrauch selbst wieder variiert, verändert, gesampelt, etc. Der „Eigensinn“ der Lernenden wird in diesem Zusammenhang verstanden als ein Effekt der Iterabilität diskursiver Akte. Wie nämlich ein diskursiver Akt konkret realisiert wird, ist weder voraussehbar noch kontrollierbar.

Praktiken sind dann verstetigende Handlungsweisen, die als das wiederholte „Anfertigen einer Karte zu kulturellen Strukturierungen werden. (Wrana 2008: 70)

Fassen wir an dieser Stelle die eingeführten Hinweise zu einer poststrukturalistischen Lerntheorie zusammen: Lernen wird verstanden als Strukturbildungsprozess, in dem in semiotischen Akten Lesarten gegenüber Lerninhalten realisiert werden. In semiotischen Akten wird Bedeutung über Differenzen produziert. Lesarten sind Produkte dieses Differenzbildungsprozesses. Die semiotischen Akte in einem Lernprozess werden über den Gebrauch von Lernpraktiken material. Der konkrete individuelle Zugriff auf und Umgang mit Lernpraktiken entwickelt sich in Bezug auf die soziale Position des Individuums. Zugleich werden die Lernpraktiken im Gebrauch different, man könnte auch sagen: individualisiert. Über die Bestimmung eines poststrukturalistischen Lernbegriffs hinaus lässt sich nun die Spezifik des selbstsorgenden Lernens besonders aufschlüsseln.

Während eine poststrukturalistische Lerntheorie Lernen im allgemeinen als semiotischen Akt des Bildens von Lesarten begreift, ist selbstsorgendes Lernen eine bestimmte Qualität von Lernprozessen, wenn nämlich gesellschaftlich normierte Lesarten und eigensinnig individuelle Lesarten relationiert werden, und zwar so, dass eine reflexive Subjektivierung zu dieser Differenz entstehen kann. (Wrana 2008: 79)

Von selbstsorgendem Lernen lässt sich sprechen, wenn die lernende Bedeutungsproduktion selbst noch einmal relationiert wird. Es handelt sich um die Differenz zwischen den eigensinnigen<sup>8</sup> individuellen und den in der Selbstlernarchitektur angelegten Lesarten, die Ausdruck einer gesellschaftlich normierten oder anders ausgedrückt sozial geteilten Wissensstruktur sind. Die Realisierung dieser Differenz gilt als das entscheidende Unterscheidungskriterium für „selbstsorgendes Lernen“, insofern über ihre Realisierung eine „reflexive Subjektivierung zu dieser Differenz entstehen kann“ (ebd.). Forneck spricht in

---

8 Eigensinn ist hier nicht zu verstehen als ein wesensmäßiger Ausdruck eines Subjektes, sondern kann hier vielmehr verstanden werden als Effekt der Iterabilität diskursiver Akte.

diesem Zusammenhang von der Dezentrierung im Lernprozess.<sup>9</sup> Selbstsorgendes Lernen bedeutet, im Lernprozess Abstand zu diesem zu nehmen, zu dem, was in ihm hergestellt wird, und zu den Kontexten, in denen er stattfindet. Die Dezentrierung des Selbst ist in anderen Worten eine bestimmte Subjektivierungsform, die als selbstsorgend gekennzeichnet wird.

Selbstsorgendes Lernen bezeichnet in der Folge eine Weise des Lernens, mit der über ein bestimmtes reflexives Verhältnis des Selbst zu sich, „Determination in Lernprozessen“ verhindert werden kann (Forneck 2005c: 23). Determination wiederum wird hier als naturalisierte Affirmation der gesellschaftlich normierten Wissensstrukturen verstanden. Diese Determination zu verhindern, bedeutet nun nicht, sich von dieser freizumachen, sondern sich auf diese zu beziehen und nicht in einem einfachen determinierten Sinn darauf bezogen zu sein.

Mit diesen grundlegenden Hinweisen wurde die spezifische Qualität des selbstsorgenden Lernens gekennzeichnet. Lernberatung bezieht sich prinzipiell auf diesen Komplex, d.h. sie ist das professionelle personale pädagogische Instrument, das darauf zielt, selbstsorgende Lernprozesse anzuregen und zu begleiten. Bevor im Folgenden die Lernberatung in einer Selbstlernarchitektur konzeptionell dargestellt werden kann, werden zunächst drei Implikationen der poststrukturalistischen Lerntheorie für didaktische Arrangements vorgestellt sowie die Grundstruktur von Selbstlernarchitekturen angezeigt.

### **3 Die Didaktik des selbstsorgenden Lernens in einer Nusschale**

Auf der Grundlage der im vorangegangenen Abschnitt dargestellten poststrukturalistischen Lerntheorie werden im folgenden Abschnitt zwei Implikationen für eine Didaktik abgeleitet, die für die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen bedeutsam sind.

#### **3.1 Implikationen der poststrukturalistischen Lerntheorie**

Zwei Implikationen leiten sich von der poststrukturalistischen Lerntheorie her. Die eine Implikation zielt auf die didaktische Artikulation, nämlich der Reduktion von Komplexität, und die zweite Implikation verweist auf die Konstellation von Lernprozesssteuerungselementen zur Unterstützung des Lernprozesses. Die Bestimmung der Qualität des „selbstsorgenden Lernens“ impliziert

---

<sup>9</sup> In der Regel wird der Begriff „Dezentrierung“ in poststrukturalistischen Kontexten in Bezug auf die Dezentrierung des Subjektes als Souverän eingesetzt (vgl. z.B. Bublitz 2003: 28).

die Notwendigkeit, die Relation zwischen materialer und formaler Ebene auf der einen Seite und die Differenz zwischen gesellschaftlich normierter Lesart und individueller Lesart auf der anderen Seite reflexiv werden zu lassen<sup>10</sup>

Wenn Lernen der Prozess ist, in dem über eine Kette semiotischer Akte Lesarten entwickelt und miteinander verbunden werden, wenn also dem Lerngegenstand Struktur gegeben und zugleich Komplexität reduziert wird, dann lassen sich daraus einige Regeln für die didaktische Strukturierung von Lerngelegenheiten ableiten. Folgt man der Annahme, dass Lernen der Prozess ist, in dem individuell oder kooperativ, synchron oder asynchron ein Lerngegenstand, also ein Gegenstand, der noch nicht in gewünschtem oder notwendigem Maße gekannt, gekonnt und beherrscht wird, auf die Weise mithilfe von Lern-

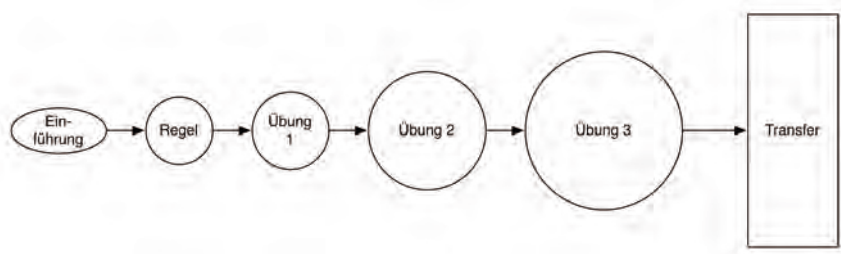


Abbildung 2: Traditionelle Artikulation der Lehre; nach Forneck unv. M.

praktiken bearbeitet wird, dass dieser in diesem Prozess Struktur bekommt, dann impliziert dies eine nicht notwendige, aber doch sinnvolle Folgerung für die Strukturierung von Lernwegen. Das traditionelle Lernsetting wird in der Regel entlang eines der klassischen didaktischen Prinzipien „vom Einfachen zum Komplizierten“ strukturiert. Der Lerngegenstand wird traditionell so reduziert und sequenziert, dass dieser von einem niedrigen Niveau ausgehend auf ein hohes Niveau hin gelernt werden soll. Im Anschluss an Forneck lässt sich diese didaktische Artikulation wie eine Kette, deren Glieder immer größer werden, vorstellen, an deren Ende der Transfer steht.<sup>11</sup>

Die lerntheoretische Implikation für die Didaktisierung von Lernwegen verweist auf eine davon verschiedene Entwicklungslogik – eine Entwicklungs-

10 Reflexivität meint hier nichts anderes als die Dezentrierung und Relativierung des Selbst hinsichtlich seiner eigenen Position im Kontext. Vgl. kritisch Klingovsky 2010, die Reflexivität als Effekt von spezifischen performativen Akten beschreibt, S. 117ff.

11 Diese didaktische Struktur, die entwickelt wurde, um möglichst vielen möglichst viel beibringen zu können, arbeitet auf eine bestimmte Weise mit der Selektionsfunktion des pädagogischen Systems zusammen und geht mit einer anthropologisierten Differenzierung von Lernenden einher. Entsprechend der Möglichkeiten der Lernenden (seien es Talente, Begabungen, Intelligenzen oder Kompetenzen) folgen sie dieser didaktischen Artikulation bis zu „ihrem“ Endpunkt, sodass am Ende der Perlenkette nur noch die Fähigsten übrig bleiben. Zugleich lässt sich die Reichweite der Lernenden entlang der Perlenkette in Noten übersetzen und so die Segregation legitimiert qualifizieren.



logik, die in der Didaktisierung auf die Bearbeitung von Komplexität durch die Lernenden zielt. Eine Entwicklungslogik, in der durch die Lernenden im Durchgang durch die Lernwege und der je individuellen Realisierung von Lernprozessen Komplexität reduziert wird. Die klassische Entwicklungslogik wird in gewisser Weise umgekehrt. Damit verschiebt sich aber auch die Zielperspektive des organisierten Lernens. Das Ziel ist nun nicht mehr, dass eine vorgegebene Gegenstandsstruktur nach und nach von den Lernenden verinnerlicht wird, sondern dass diese im Lernprozess dem Gegenstand eine Struktur abringen.

Mit der klassischen Strukturierung der Lehr-Lernsituation wird die für Lernprozesse konstitutive Strukturierungsleistung der Lernenden gerade nicht unterstützt, sondern eng geführt. Diese Aussage gilt auch dann, wenn sie entgegen der scheinbar unmittelbaren Erfahrung von Lernenden steht. Im Prozess der Gewöhnung und Einübung in eine spezifische didaktische Artikulation – und der Prozess dieser Gewöhnung verläuft im schulischen Kontext über Jahre und nicht immer schmerzfrei – werden spezifische Handlungsweisen entwickelt, routinisiert und gebraucht: Lernpraktiken. Eine Umstellung der didaktischen Artikulation wird dann leicht zur Zumutung. Das liegt nicht nur daran, dass wir bestimmte Erfahrungen und Gewohnheiten haben und daraus Erwartungen an organisierte Lernsituationen ableiten. Eine veränderte didaktische Struktur wird für Lernende zur Zumutung, wenn mit der veränderten didaktischen Struktur veränderte Handlungsweisen einhergehen; Handlungsweisen, über die Lernende (und Lehrende) nicht oder nicht routinisiert verfügen. In der Folge entstehen besondere Anforderungen an die Lernenden und Lehrenden, weil diese eingeübten und gebrauchten Handlungsweisen, die Lernpraktiken problematisch werden und ggf. in dem neuen didaktischen Handlungsraum nicht mehr zuverlässig funktionieren. Es soll an dieser Stelle auf zweierlei verwiesen werden: einmal, dass Handlungsweisen des Lernens soziale Praktiken sind, die erworben, angeeignet, eingeübt und gebraucht werden, und dann, dass in der Folge diese Praktiken veränder- und entwickelbar sind. Dahinter steckt die Annahme, dass die Lernpraktiken weniger mit bestimmten biologischen oder psychologischen Dispositionen der einzelnen Individuen zu tun haben als mit der sozialen Praxis dieser Individuen, d.h. umgekehrt nicht, dass es eine Kleinigkeit ist, diese Praktiken zu entwickeln und zu verändern. Da diese Praktiken sich einer sozialen Praxis verdanken und nicht zuletzt der Position, die ein Individuum in dieser sozialen Praxis einnimmt, also mit dieser Praxis und Position unmittelbar zusammenhängt, von dieser bestimmt wird, insofern ist der Prozess der Veränderung solcher Praktiken keine Frage der Veränderung einer isolierten Handlungsweise, die einer Handlungstechnik gleich eingesetzt werden könnte. Trotzdem gilt: Da die Praktiken in einer sozialen Praxis eingeübt worden sind, können sie auch in sozialen Praxen verändert werden – sie sind veränderlich in der Zeit. Die Bedeutung der Zeit, des Probierens, Einübens, Verwerfens, Weiterentwickelns neuer Handlungsweisen, also der Habitualisierung veränderter Lernpraktiken stellt m.E. eine For-

schungslücke dar, die in ihrer Tragweite für Lernprozesse unterschätzt wird.

Um die Praktiken des Lernens didaktisch absichtsvoll weiterentwickeln zu können, impliziert die poststrukturalistische Lerntheorie eine spezifische Konstellation von Lernprozesssteuerungselementen.<sup>12</sup> Wenn man davon ausgeht, dass Lernen über semiotische Akte realisiert wird, in denen ein Gegenstand auf eine bestimmte Weise Struktur bekommt, dann folgt daraus, dass Lernaktivitäten entwickelt werden, die diesen Prozess nahe legen und zugleich reflexiv machen können. Didaktisch gestaltete „Lernaktivitäten“<sup>13</sup> sind das Produkt einer Strukturierungsleistung, die auf der Oberfläche aus dem Lernmaterial, der Lernpraktik, mit der das Material bearbeitet werden soll, und einer Empfehlung, wie und aus welchen Gründen die Lernaktivität bearbeitet werden kann, besteht. In der Oberflächenstruktur (Lernmaterial, Lernpraktik, Lernwegeempfehlung) und in Kombination mit verschiedenen Instrumenten, die die Reflexivität im Lernprozess verstärken helfen sollen, kann sich so den Lernenden die Binnenstruktur von Lernprozessen zeigen,<sup>14</sup> d.h. Lernaktivitäten sind u.a. so konzipiert, dass man sehen lernen kann, dass es einen sinnhaften Zusammenhang zwischen Lernpraktik, Lerngegenstand und Kontext der Lernaktivität gibt.<sup>15</sup> Diesen Zusammenhang als Binnenstruktur des Lernprozesses zu realisieren, stellt vielleicht das zentrale Moment dar, um den je eigenen Lernprozess selbstsorgend zu gestalten und über diesen Prozess zu verfügen.

### 3.2 Die Selbstlernarchitektur

Selbstlernarchitekturen sind eine konkrete Artikulation der Didaktik des selbstsorgenden Lernens. Sie sind „eine Antwort auf die Forderung nach selbstorganisiertem Lernen“ (Maier Reinhard/Wrana 2008: 12). Während diese Forderung in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor allem programmatisch aufgenommen und begrüßt wurde, wurden wenige didaktisch elaborierte Modelle zur Gestaltung des Selbstlernens entwickelt. Dies ist auf der einen Seite nicht verwunderlich, geht die bildungspolitische Programmatik des selbstgesteuerten Lernens in der Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung doch einher mit einer konstruktivistisch fundierten Konzeption des Lernens als selbstreferentiellen Prozess, der nur ermöglicht, aber eben nicht gestaltet werden kann. Eine didaktische Implikation dieser Vorstellung vom Lernen ist der Lernquellenpool. Der lernende Umgang mit dem Lernquellen-

---

12 Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Steuern wird hier nicht synonym mit Kontrollieren verstanden, sondern viel eher als gerichteter Einsatz begriffen.

13 Mit Lernaktivität wird hier nicht auf die Lernaktivitäten der Lernenden referiert, sondern auf einen didaktisch konstellierte(n) Komplex von Elementen, die Lernprozesse nahe legen sollen.

14 Die Lernerberatung hat dann auch das Ziel, diese Binnenstruktur zu thematisieren.

15 Sie sind natürlich auch gerade auf die Entwicklung von Lesarten bezüglich des Gegenstandes hin konzipiert.

pool ist voraussetzungsreich und stellt hohe Anforderungen hinsichtlich der Lernfähigkeiten. Wird der Umgang mit dem Lernquellenpool folglich nicht didaktisch strukturiert und beratend begleitet, dann verlängert und verstärkt dieses Selbstlernsetting die je schon vorhandenen heterogenen Lernfähigkeiten.

„Versteht man es als Aufgabe von Weiterbildungsinstitutionen, Selbstlernaktivitäten zu ermöglichen und zu fördern, so wird dafür das professionelle Handeln der in der Weiterbildung Tätigen gerade nicht überflüssig, sondern anspruchsvoller. Die Konzeption von Selbstlernarchitekturen, von komplexen Lernarrangements, die individuelle Lernberatung, die Förderung metakognitiver und reflexiver Prozesse [...] erfordert umfassende, sowohl inhaltliche als auch didaktische Kompetenzen. Dozierende müssen in viel stärkerem Maße als bisher individuelle Lernwege erkennen und entsprechend fördern.“ (Forneck u.a. 2001: 10)

Die professionellen Ansprüche an die in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen fallen mit dem Selbstlernen nicht einfach weg. Sie verschieben sich und steigern sich sogar. Im Zentrum stehen nicht mehr die Lehrpraktiken in synchronen Lehr-Lernsituationen, sondern vielmehr die Konzeption und Umsetzung einer Lernumgebung sowie dann die Beratung der Lernenden im Umgang mit den Lernumgebungen.

Als Selbstlernarchitekturen bezeichnen wir Selbstlernarrangements, die auf der Grundlage der Didaktik des selbstsorgenden Lernens Lernwege bahnen, in denen etwas auf eine bestimmte Weise gelernt werden kann (materialer und formaler Aspekt), die Binnenstruktur des Lernprozesses selbst reflexiv werden kann und die Produkte der jeweiligen Lernprozesse, die individuellen Lesarten mit den gesellschaftlich-normierten Lesarten relationiert werden können.<sup>16</sup> Der Aufbau der Lernwege folgt dabei einer bestimmten Entwicklungslogik und wird durch eine Reihe a-personaler Instrumente gesteuert. An spezifischen Wegmarken ist die Lernberatung als personales Lernprozess-reflexionsinstrument integriert.

## 4 Lernberatung als Lernentwicklungskommunikation

Im folgenden Abschnitt wird die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen konzeptionell auch in Abgrenzung zu weiteren in der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelten Lernberatungsansätzen beschrieben<sup>17</sup>; es wird dargestellt,

16 An dieser Stelle kann die konzeptionelle Seite der Selbstlernarchitekturen nicht genauer ausgeführt werden. Vgl. dazu ausführlich Forneck 2006 und Forneck u.a. 2005.

17 Für einen Überblick zur Entwicklung und Differenzierung des Beratungsdiskurses vgl. Kossack 2010.

wie die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen implementiert wird; ihr Ort wird vorgestellt, an welchen Stellen sie in der Selbstlernarchitektur welche Funktion haben kann und welcher Ökonomie sie unterliegt. Darüber hinaus werden die Werkzeuge vorgestellt, die in der Selbstlernarchitektur eingesetzt werden, um die Lernberatung zu unterstützen, und abschließend wird Lernberatung als rhizomatische Lernentwicklungskommunikation entwickelt.

Die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen ist sehr spezifisch konzipiert und lässt sich auf mehreren Ebenen von in der Erwachsenen- und Weiterbildung entstandenen Lernberatungsansätzen abgrenzen. Zum einen lassen sich die Lernberatungsansätze im Hinblick auf deren theoretisch-konzeptionelle Verortung, also in Bezug auf deren Referenzsysteme unterscheiden, und zum anderen können die Lernberatungsansätze bezüglich ihres Lernberatungsverständnisses, also hinsichtlich der Frage, was jeweils genau unter Lernberatung verstanden wird, unterschieden werden. Der theoretisch-konzeptionelle Horizont reicht von einer konstruktivistischen Orientierung über eine ressourcenorientierte hin zur subjektwissenschaftlichen. Darüber hinaus lässt sich eine große Bandbreite hinsichtlich der Reichweite des Lernberatungsbegriffs feststellen. In dem ersten Fall meint Lernberatung ein didaktisches Gesamtkonzept (Kemper/Klein 1998), im zweiten Fall verweist Lernberatung auf das konkrete Lernberatungsgespräch (vgl. z.B. Fuchs-Brüninghoff/Pfaffmann 1991) und in einem dritten Fall steht Lernberatung für ein bestimmtes Verfahren, das auf ein spezifisches didaktisches Konzept bezogen ist (vgl. Ludwig 2002, 2006).

## 4.1 Lernberatung in Selbstlernarchitekturen

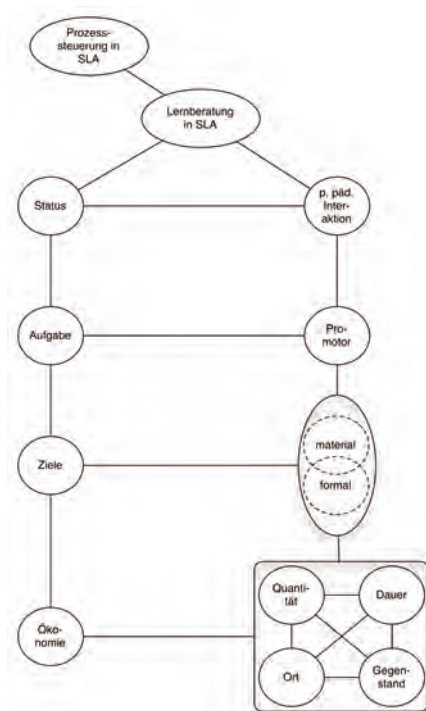


Abbildung 3: Lernberatungsfunktion

Die Unterstützung der Habitualisierung von Selbstsorge in Lernprozessen zielt auf die Realisierung und Individualisierung zweier Interdependenzen.<sup>19</sup> Die eine Interdependenz bezieht sich auf die Relation der materialen (Lerninhalt) und der formalen Seite (Lernpraktik) des Lernprozesses, also darauf, einen bestimmten Umgang mit Lernpraktiken zu entwickeln, diese zu individualisieren, sich zu eigen zu machen und diese in Relation zu dem zu bearbeitenden Lerngegenstand zu gebrauchen. Die zweite Interdependenz zielt auf die Relation zwischen individuell im Lernprozess entwickelter Lesart gegenüber dem

Im Kontext der Didaktik des selbstsorgenden Lernens erhält die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen einen bestimmten Status: Während Selbstlernarchitekturen auf individuelle oder kooperative Lernprozesse hin angelegt sind, die a-personal gesteuert werden, ist die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen die zentrale personale professionelle Praktik.<sup>18</sup> Sie ist mit der Aufgabe ausgestattet, als „Promotor der Habitualisierung von Selbstsorge im Lernprozess“ (Forneck 2005c: 37) zu funktionieren.

In den Lernberatungen wird nun eine Reflexion angeregt, die die Individualisierung von Lernpraktiken, deren biografische Konsumption und damit ihre Integration in das eigene alltägliche Lernen anregt. Diesen Prozess der Selbstsorge zu initiieren, in Gang zu halten und zu einer dauerhaften reflexiven Einstellung werden zu lassen, macht eine wesentliche Aufgabe der von uns entwickelten Form der Lernberatung aus. (ebd.: 36)

18 Es gibt noch zwei weitere personale professionelle Praktiken in Selbstlernarchitekturen: den Kooperativen Erfahrungsaustausch (KEA) und das Wissensplattformtreffen (WPT) (vgl. Forneck 2005c: 40).

19 Auf das große Potenzial der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen verweisen auch Ludwig und Schmidt-Wenzel, die die Umsetzung der Selbstlernarchitekturen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW evaluiert haben (Ludwig/Schmidt-Wenzel 2010).

Lerngegenstand und gesellschaftlich normierter Lesart, die in der Selbstlernarchitektur realisiert worden ist.<sup>20</sup>

Um diese doppelte Interdependenz zu verdeutlichen, wird sie von der Seite des Lernens her ausgeführt. Im Anschluss an die oben vorgestellte poststrukturalistische Lerntheorie und deren didaktische Implikationen lässt sich das Lernen in einer Selbstlernarchitektur abstrahiert folgendermaßen beschreiben: Gehen wir davon aus, dass im Durchgang durch die Selbstlernarchitektur, d. h. in der Bearbeitung der Lernaktivitäten, also der mikrodidaktischen Konstellation von Lernwegeempfehlung, Lernpraktik und Lernmaterial gelernt wird, dann wird der realisierte Prozess aus der Perspektive der poststrukturalistischen Lerntheorie so vorgestellt, dass in diesem ein Inhalt auf eine bestimmte Weise bearbeitet wird. Entstehen im Prozess bezogen auf den Inhalt neue Bedeutungen, werden also neue Lesarten in Bezug auf den Lerngegenstand realisiert, können wir von einem Lernprozess sprechen. Dieser Prozess ist so, wie wir ihn bis hierhin beschrieben haben, noch nicht als selbstsorgender qualifiziert. Selbstsorgend wird er dann, wenn zwei Kriterien erfüllt sind. Das erste Kriterium liegt in der Realisierung des Zusammenhangs zwischen Lernpraktik und Lerninhalt, das zweite Kriterium liegt in der Realisierung und im Umgang mit der Differenz individueller Lesart mit der in der Selbstlernarchitektur angelegten gesellschaftlich etablierten Lesart.

Anders ausgedrückt kann man Lernberatung als die professionelle pädagogische Praktik in Selbstlernarchitekturen beschreiben, mit deren Hilfe erstens eruiert wird, ob diese doppelte Dezentrierung der Lernenden im Lernprozess umgesetzt und zweitens diese Dezentrierungsleistung angeregt, unterstützt und begleitet wird.<sup>21</sup>

Damit sind Status, Aufgabe und Ziele der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen beschrieben.<sup>22</sup> Neben diesen für die Praxis der Lernberatung grundlegenden Momenten unterliegt auch die Lernberatung wie jede diskursive Praxis einer bestimmten Ökonomie. Die Ökonomie der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen wiederum lässt sich von vier Aspekten her bestimmen: a) von der Anzahl der Teilnehmenden und b) der Menge der in der Selbstlernarchitektur vorgesehenen Lernberatungen, c) dem Gegenstand der konkreten Lernberatung und d) ihrem Ort in der Selbstlernarchitektur. Die Konstellation dieser verschiedenen Aspekte impliziert, dass Lernberatungsgespräche eine begrenzt-

---

20 Diese Relationierung ist übrigens auch im Konstruktionsprozess der Selbstlernarchitektur entscheidend. In diesem Prozess reicht es keineswegs, dass die „Selbstlernarchitekten“ einfach ihre Lesarten realisieren, sondern, dass sie ihre Lesarten zu einem Inhaltsbereich relationieren, mit ihrer Lesart der gesellschaftlich etablierten Lesart (vgl. Forneck 2006: 75).

21 Vgl. dazu Forneck 2005c: 36 und in einer differenzierten empirischen Analyse von Lernberatungsdialogen zum Reflexivwerden von Lesarten in der Lernberatung Maier Reinhard 2010, hier besonders S. 141ff.

22 Und es ist leicht zu sehen, dass wir das Feld präskriptiver Aussagen erreicht haben, das sich nicht von den in den ersten Abschnitten entwickelten denotativen Aussagen ableiten lässt.

te Dauer haben (vgl. dazu auch ebd.: 40).<sup>23</sup> Das bedeutet, dass das einzelne Lernberatungsgespräch nicht seinen gesamten Ziel- und Aufgabenhorizont bearbeiten kann. Im Durchgang durch eine Selbstlernarchitektur findet eine Reihe von Lernberatungsgesprächen statt, sodass die zeitliche und thematische Begrenzung der einzelnen Gespräche keine Beschränkung darstellen muss. Umgekehrt lässt sich sagen, dass die Integration von Lernberatung in einer Kette von Lernberatungsgesprächen, das einzelne Gespräch entlastet. Nicht jeder Aspekt muss zu jeder Zeit in der Lernberatung besprochen werden. Vielmehr kann die Lernberatung gerade auf der Grundlage ihrer lernwegorientierten Implementation in der Selbstlernarchitektur thematisch fokussiert vorgehen.

Mit der konzeptionellen Implementation der Lernberatungsgespräche einerseits und der vorab antizipierten, entlang der Lernwege geplanten Inhalte der Lernberatungsgespräche, werden gleich zwei der für moderne Beratungsmodelle kennzeichnenden Kriterien verletzt: das der Freiwilligkeit (in gewisser Weise, der Nachfrageorientierung) und das der Orientierung an den Fragen und Problemen der Rat suchenden Lernenden.

„Damit sind wir bei dem wesentlichen Unterschied zu anderen erwerbspädagogischen Konzeptionen von Lernberatung. Während durchgängig in der Literatur zur Lernberatung von der Freiheit der Lernenden ausgegangen wird und damit die Inhalte und die Dauer der Lernberatung wesentlich von Lernenden definiert werden, planen wir bereits bei der Entwicklung von Selbstlernarchitekturen eine Ökonomie der Lernentwicklungsgespräche ein.“ (Forneck 2005c: 34)

Die ungewöhnliche Bestimmung der Abhängigkeit der Inhalte im Lernberatungsgespräch hat ihren Grund darin, dass sie diese Unterstützung in diesem Kontext nur leisten kann, wenn sie am konkreten Lernweg orientiert vorgeht und nicht „ganz allgemein“ das Lernen thematisiert. Die Lernberatung ist sozusagen in einem strengen Sinne lernwegorientiert, mit dem Auftrag, den konkreten Lernprozess und den angelegten Lernweg zu relationieren. Da die Lernwege in der Selbstlernarchitektur geplant sind, können Themen der Lernberatung in Bezug auf die Entwicklungslogik in den Selbstlernarchitekturen antizipiert werden.<sup>24</sup>

Wie weiter oben beschrieben, zielt die Lernberatung prinzipiell auf die Thematisierung einer doppelten Interdependenz. Prinzipiell heißt hier, dass sie diese doppelte Interdependenz nicht in jedem Beratungsgespräch als solche thematisieren muss.<sup>25</sup> Vielmehr handelt es sich um ein Prinzip, auf das die

23 Um eine erfahrungsbasierte Größenordnung zu nennen, kann es sich bei einer so begrenzten Zeit um 5–15 Minuten handeln.

24 Das heißt nun wiederum nicht, dass die antizipierten thematischen Fokusse in der konkreten Interaktionssituation durchgesetzt werden sollen.

25 Forneck hat, um die unterschiedlichen Fokusse sichtbar zu trennen vorgeschlagen, von einer Lernentwicklungsberatung (Lernberatung der formalen Lernprozessebene) und einer inhaltlichen Lernbegleitung (materiale Lernprozessebene) zu sprechen. (Vgl. Forneck 2005c: 34).

Lernberatung hin ausgerichtet ist. Das einzelne konkrete Lernberatungsgespräch ist selbst thematisch fokussiert. Sein Fokus hängt von seinem jeweiligen Ort in der Selbstlernarchitektur ab. Forneck konkretisiert die Positionierung der Lernberatung exemplarisch.

In unserer Selbstlernarchitektur ‚Bürokompetenzen‘ haben wir in der Abteilung Terminplanung bspw. zunächst Lernaktivitäten entwickelt, in denen alltägliche Terminplanungsprobleme gemeistert werden müssen. Die grundlegende Fähigkeit für die Lösung dieser problemorientierten Lernaktivitäten besteht in der Fähigkeit, sachliche und zeitliche Erfordernisse zu strukturieren und in einen funktionalen Zusammenhang zu bringen. Ist diese Fähigkeit nun bei den Lernenden nicht vorhanden, macht es wenig Sinn, dass diese sich komplexe Zeitplanungsinstrumente aneignen, da die basale Fähigkeit zum funktionalen Einsatz derselben fehlt, bzw. nur unzureichend vorhanden ist. Um also zu verhindern, dass im weiteren Verlauf des Lernens Misserfolgsergebnisse akkumuliert werden, enthält unsere Selbstlernarchitektur nun mindestens eine Lernberatung, die darauf fokussiert, anamnestisch zu überprüfen, ob diese Voraussetzung vorhanden ist. (ebd.: 35)

An diesem Ausschnitt zeigt sich, dass die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen als didaktisches Instrument funktioniert. Es wird lernwegbezogen platziert. Bezogen auf den Aufgaben- und Zielhorizont zeigt dieses Beispiel sehr gut, wie eine einzelne Lernberatung einen Ausschnitt dieses Horizontes fokussieren kann. Von diesem Beispiel abstrahierend lässt sich sagen, dass die thematische Fokussierung der Lernberatung in Abhängigkeit von ihrer konkreten Position im Lernweg abgeleitet ist.<sup>26</sup> Die Lernberatung kann auf den Gesamtkomplex (doppelte Interdependenz), auf die Relation zwischen Lernpraktik und Lerninhalt (einfache Interdependenz) oder auf eine der beiden Lernprozessebenen (material, formal) hin ausgerichtet sein. Ihr thematischer Fokus ist sozusagen zugleich ihr Grund. Stellt ein Lernweg z.B. bestimmte antizipierte Anforderungen an die Lernenden, die, sollten die Lernenden diesen nicht entsprechen, dazu führen können, dass Lernende im Lernweg überfordert würden und/oder den Lernprozess abbrechen, weil sie Misserfolge akkumulieren, dann kann eine Lernberatung im Anschluss an die erste oder zweite Lernaktivität induziert sein, um genau diesen Sachverhalt zu eruieren und alternative Lernaktivitäten zu überlegen.

Um eine solche lernwegorientierte Lernberatung durchführen zu können, ist es notwendig, dass diejenigen, die Lernberatung durchführen, die Selbstlernarchitektur im Detail kennen, dass sie die in ihr angelegten Lesarten kennen und die Entwicklungslogik der Lernwege und die Gesamtarchitektur im Blick haben. In der Lernberatung geht es dann um die Relationierung dieser angelegten Lesarten, der implementierten Entwicklungslogik mit den im konkreten Lernprozess realisierten Lesarten und dem je spezifischen Umgang mit den

---

26 Auch wenn es vermutlich eine Wiederholung ist: Das, was die konkrete Position in der Selbstlernarchitektur inhaltlich und formal ausmacht, sind seine Relationen in der Gesamtstruktur.



Lernpraktiken. Um eine Lernberatung als Interaktionsprozess praktisch werden zu lassen, sind eine ganze Reihe von Werkzeugen entwickelt worden, die zum Ziel haben, je bestimmte Aspekte des Lernprozesses sichtbar und damit bearbeitbar zu machen. Es handelt sich dabei um spezifische Werkzeuge, die von den Lernberater/innen oder den Lernenden eingesetzt werden können, um den Lernprozess zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. dazu Forneck 2005c: 38f.). Die Werkzeuge sind dabei nur als Hilfsmittel zu verstehen, die unterstützenden Charakter für den Lernberatungsprozess haben.

#### 4.2 Struktur (der) Lernberatung

Damit sind wir bei der nicht unbedeutenden Frage nach der Struktur von Lernberatungsgesprächen. An anderer Stelle habe ich die in Beratungsmodellen übliche Strukturierung des Beratungsprozesses in Phasenschemata ausführlich problematisiert (vgl. z.B. Kossack 2006: 189 ff. oder Kossack 2009). Das zentrale Problem der Phasenschemata ist zugleich ihre Stärke und ihr Grund. Sie reduzieren die Komplexität der Lernberatungsinteraktion und strukturieren sie. Die Reduktion der Komplexität in ein chronologisches Schema macht so die Abarbeitung verschiedener für Beratungsprozesse konstitutive Aspekte auf eine Weise möglich, dass die Bearbeitung einem sinnvollen Aufbau folgt.

Die Reduktion von Komplexität führt aber gleichfalls zu einer unterkomplexen Konzeption der Beratungskommunikation. Sie linearisiert und idealisiert einen mehrdimensionalen Prozess, der – zwar in der Zeit, also chronologisch, stattfindet – sich aber kennzeichnen lässt als Prozess, der über Brüche, Sprünge, Konnexionen und Heterogenitäten beschrieben werden kann. Der in der Beratungsliteratur übliche Verweis auf den nichtschematischen Gebrauch des Schemas (vgl. Kossack 2006) ist zwar pragmatisch sinnvoll, weist aber darauf hin, dass das zugrunde liegende Modell der Beschreibung des Lernberatungsprozesses über Phasen nicht angemessen ist.

Aus diesem Grund greifen wir an dieser Stelle auf das Modell der rhizomatischen Struktur zurück (vgl. Deleuze/Guattari 1992). Dies lässt sich als Versuch lesen, den Prozess der Lernberatung als Netz begreifen zu können und nicht als chronologisch hierarchisierte Kommunikation.<sup>27</sup> Was bedeutet das praktisch? Mit der etwas sperrigen Überschrift „Rhizomatisch organisierte Lernentwicklungskommunikation“ wird auf eine Lernberatung abgezielt, die sich nicht einfach an einem chronologischen Verfahren orientiert, sondern von der Struktur der Lernberatung her gedacht und konzipiert wird. Von der Struk-

---

27 Der Begriff Rhizom ist in dem hier verhandelten Zusammenhang nicht nur in der Lernberatung bedeutsam, sondern spielt sowohl in der Didaktik des selbstsorgenden Lernens als auch auf der Ebene der Strukturlogik selbstsorgender Lernprozesse eine zentrale Rolle (vgl. Forneck 2006: 17 f., 81 ff. als auch grundsätzlich für die poststrukturalistische Lerntheorie als Subjektivierung im Rhizom vgl. Wrana 2008: 64 ff.).

tur der Lernberatung her zu denken, meint ins Kalkül zu ziehen, dass die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen durch die didaktisch motivierte systematische Integration in ein Lernarrangement nicht nur einen spezifischen Ort hat, sondern einen spezifischen Gegenstand, der sich von dem Lernweg ableitet, in dem die Lernenden ihre spezifischen konkreten Lernprozesse realisieren. Die Bearbeitung dieses Gegenstandes orientiert sich an Aufgabe und Ziel der Lernberatung. Das Lernberatungsgespräch hat die Aufgabe, die Habitualisierung von Selbstsorge in Lernprozessen zu unterstützen. Diese wird angestrebt, indem in Lernberatungsgesprächen die doppelte Interdependenz von materialer und formaler Lernprozessebene einerseits und individueller und gesellschaftlicher Lesart andererseits in Beziehung gesetzt wird. Die Lernberatungskommunikation ist also auf eine „Entwicklung“ hin ausgerichtet und hat jeweils einen spezifischen Inhalt.

Rhizomatisch kann die Entwicklungskommunikation genannt werden, wenn mit ihr der konkrete Lernprozess kartografiert wird. Mithilfe der Kartografie wird der Lernprozess beschrieben. Mithilfe der Kartografie wird der Lernprozess zugleich ent- und verwickelt. Er wird in dem Sinne entwickelt, indem das im Prozess realisierte Geflecht rekonstruiert wird, und verwickelt in dem Sinne, dass Mehrdimensionalität und Verkettung dieser Dimensionen im Lernen sichtbar werden. Die Kartografie ist einerseits kein Repräsentant des Lernprozesses und andererseits prinzipiell abschließbar. Sie kann gleichwohl pragmatisch unterbrochen werden. Im Sprechen über den konkreten Lernprozess, eine konkrete Lernaktivität werden mögliche Themen aufgemacht, mit denen der Lernprozess positiv oder negativ verbunden wird: Emotionen, Kognitionen, Erfahrungen, Routinen, Störungen, Vorlieben, Werte, (Un-)Fähigkeiten etc. Eine Karte in der Lernberatung zu „machen“, bedeutet diese semantischen Ketten in Beziehung zum Verhältnis zwischen Lernprozess und Lernweg zu stellen und zu vermessen. Rhizomatisch kann die Entwicklungskommunikation also genannt werden, wenn sie das Viele nicht auf das Eine reduziert, wenn sie keine einfachen Hierarchien produziert und Zentren und Ränder behauptet, sondern den konkreten Lernprozess als Komplexität begreift und differenziert, also strukturiert. In der Lernberatung wird Struktur hergestellt, die an die Struktur des Lernprozesses angeschlossen wird, und damit das Lernen transformiert.

## 5 Der Einsatz der Lernberatung

Die Logik des Sprachspiels in der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen orientiert sich dabei nicht an der Frage, ob die Lernenden etwas richtig oder falsch verstanden haben – auch wenn Lehrende und Lernende immer wieder versuchen diese Praxis zu realisieren.

Die eigenen Lesarten werden nie zu ‚Übersetzungen‘ gesellschaftlichen Wissens werden, denn die Relationierung in der Lernberatung regt die Lernenden nicht dazu an, eine andere, eine in der Architektur vorgesehene Lesart einfach zu übernehmen, indem die eigene als ‚falsch‘ erkannt wird, sondern auf die Bedingungen und Perspektiven der Lesarten zu reflektieren. ( rana 2008: 81)

Die Regeln des Sprachspiels in der Lernberatung sind nicht um die Differenz richtig|falsch herum organisiert. Die organisierenden Differenzen in der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen sind vielmehr strukturierend|akkumulierend, differenziert|generalisierend und dezentriert|zentriert.<sup>28</sup>

Ohne diese Differenzen an dieser Stelle ausführen zu können, sei angemerkt, dass mit diesen eine Verschiebung der Perspektive auf Lernen einhergeht, die in der Lernberatung praktisch werden soll. Dieser Prozess der Verschiebung der das Lernen organisierenden Differenzen von richtig|falsch hin zu strukturierend|akkumulierend, differenziert|generalisierend sowie dezentriert|zentriert ist lerntheoretisch nicht so originell, wie es auf den ersten Blick scheint. Aber bildungspraktisch stellt die Differenz richtig|falsch das klassische Ordnungsprinzip formaler Lernprozesse dar. Die Differenz richtig|falsch bleibt aber unterkomplex gegenüber dem Lernprozess und dem Lerngegenstand, insofern sie auf ein Verständnis von Lernen referiert, das davon ausgeht, dass es ein eindeutiges Richtig und Falsch gibt, das sich dann auch noch in der Folge (über-)prüfen und bewerten lässt. Die Differenz richtig|falsch weist darauf hin, dass es ein durch die Lehrperson verkörpertes vergesellschaftetes richtig|falsch gibt. Diese Differenz taugt allerdings nur in ganz wenigen Spezialfällen, wo es ein Richtig oder ein Falsch geben kann. Der Normalfall weist sich in der Regel einerseits durch verschiedene Niveaus aus, auf denen etwas gekannt oder gewusst wird, und andererseits – und das kompliziert unser Thema erheblich – durch die Diskursivität des Könnens und Wissens – dadurch, dass es zu praktisch keinem Gegenstand nur eine mögliche und nur eine gesellschaftlich akzeptierte Weise des Könnens und Wissens gibt. Etwas gelernt zu haben, bedeutet vor diesem Hintergrund dann eben nicht mehr etwas so wiedergeben zu können, wie die Lehrperson oder ein Lehrmaterial etwas darstellt, sondern bedeutet das Erlernte auf eine bestimmte Weise strukturiert, differenziert und dezentriert zu haben: anders ausgedrückt, Struktur herzustellen und nicht wieder-zu-geben. Der didaktische Einsatz in der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen zielt auf ein verändertes Selbstverhältnis in Lernprozessen, indem auf diese Verschiebung des Koordinatensystems des Lernens hingearbeitet wird, und zugleich die Möglichkeiten zur Entwicklung

---

28 Es lässt sich hier natürlich einwenden, dass diese Differenzen ja ebenfalls nicht neutral sind, d.h. jeweils eine Seite der Differenz privilegieren und so zu einem Besser und Schlechter führen. Aber genau das ist hier vielleicht auch der entscheidende Punkt. Die Verschiebung der leitenden Differenzen impliziert nicht, dass es gleichgültig wird, was und wie gelernt wird. Sie implizieren aber ein verändertes Verhältnis zum Lernen, zum Gelernten, also auf eine andere Relation zwischen den Lernenden und dem was, wie, woraufhin und unter welchen Umständen von den Lernenden gelernt wird.

einer Position in diesem Koordinatensystem durch die Lernenden über reflexive Praktiken nahe gelegt werden. Lernende können sich diesem Einsatz vielleicht nicht einfach entziehen, aber in Lernberatungsinteraktionen realisieren sie notwendig eigene Einsätze, die mit den didaktischen konkurrieren können. Insofern finden in den Lernberatungen von Selbstlernarchitekturen auf unterschiedlichen Ebenen Spiele statt. Zur Professionalität von Lernberater/innen gehört es, diese Spiele zu reflektieren und entsprechende Spielzüge zu entwickeln. Die Zumutung in Lernprozessen, Eigensinn zu realisieren und reflexiv werden zu lassen, kann eben durchaus eigensinnig zurückgewiesen werden.<sup>29</sup> Dies ist aber kein Unfall, sondern als Möglichkeit notwendigerweise der Fall: Es ist das Glück professionellen pädagogischen Handelns.

## Literatur

- Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld: transcript.
- de Cuvry, Andrea; Kossack, Peter; Zeuner, Christine (2009): Strukturmodell für personenbezogene Bildungsberatung. In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hg.): Bildungsberatung im Dialog III. Baltmannsweiler: Schneider, S. 135–159.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1992): Tausend Plateaus. Berlin: Merve.
- Forneck, Hermann J. (2001): Die große Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen. In: EB – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 4, S. 158–163.
- Forneck, Hermann J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 242–261.
- Forneck, Hermann J. (2005a): Das „unregierte“ Subjekt. Lernen in der Weiterbildung. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1, S. 122–127.
- Forneck, Hermann J. (2005b): Lernentwicklungsberatung. Studienbrief 5 [unv. Manuskript].
- Forneck, Hermann J. (2005c): Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hg.): Selbstlernumgebungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 6–48.
- Forneck, Hermann J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge 1. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hg.) (2005): Selbstlernumgebungen. Baltmannsweiler: Schneider.

---

29 Ryter Krebs führt diese Ambivalenz eindrücklich vor (Ryter Krebs 2010: 169).

- Forneck, Hermann J.; Robak, Steffi; Wrana, Daniel (2001): „Neues“ Lernen und Professionalisierung. In: QUEM-Bulletin, 1, S. 9–13.
- Forneck, Hermann J.; Springer, Angela (2005): Gestaltet ist nicht geleitet - Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg (Hg): Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung. Bielefeld: wbv, S. 94–161.
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Bielefeld: wbv.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, Ulla (2010): „Selbstsorgendes Lernen“ und Performativität. In: Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter; Wrana, Daniel (Hg): Die Sorge um das Lernen. Bern: h.e.p., S. 110–120.
- Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: h.e.p.
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten: Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.
- Kossack, Peter (2009): Bildungsberatung revisited. In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hg.): Bildungsberatung im Dialog III. Baltmannsweiler: Schneider, S. 45–68.
- Kossack, Peter (2010): Beratung in der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online [<http://erzwissonline.de/fachgebiete/erwachsenenbildung/beitraege/16100075.htm>, zuletzt aufgerufen am 5.8.2010].
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.
- Ludwig, Joachim; Schmidt-Wenzel, Alexandra (2010): Evaluation der Implementierung von @rs 1 und @rs 2 in den Studiengang Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule FHNW [unveröffentlichtes Manuskript].
- Maier Reinhard, Christiane (2008): Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrer\*innenbildung. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich, S. 249–311.
- Maier Reinhard, Christiane (2010): Vom Sichtbar-Werden der Lerngegenstände. In: Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter; Wrana, Daniel (Hg): Die Sorge um das Lernen. Bern: h.e.p., S. 134–145.
- Maier Reinhard, Christiane/Wrana, Daniel (Hg.) (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich.
- Ryter Krebs, Barbara (2010): Eigensinn. In: Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter; Wrana, Daniel (Hg): Die Sorge um das Lernen. Bern: h.e.p., S. 169.
- Tennant, Mark (2009): Lifelong learning as a technology of the self. In: Illeris, Knut (Ed.): Contemporary Theories of Learning. Oxon: Routledge, S. 147–158.

- Ulmer, Gregory L. (1985): *Applied Grammatology*. London: John Hopkins University Press.
- Usher, Robin; Bryant, Ian; Johnston, Rennie (1997): *Adult education and the postmodern challenge*. London: Rothledge.
- Wrana, Daniel (2003): *Lernen lebenslänglich. Die Karriere lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem*. In: „führe mich sanft...“ *Gouvernementalität – Anschlüsse an Michel Foucault*. Frankfurt a. M.: [<http://www.copyriot/gouvernementalitaet>], zuletzt aufgerufen am 1.2.2012], S. 103–143.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, Daniel (2008): *Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen*. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen*. Opladen: Budrich, S. 31–101.
- Wrana, Daniel (2010): *Subjektivierung in Lesarten*. In: Klingovsky, Ulla; Kosack, Peter; Wrana, Daniel (Hg): *Die Sorge um das Lernen*. Bern: h.e.p., S. 98–108.